

### **(Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen: eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd- Michael Nohl "Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien"**

Sturm, Tanja

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Replik / replication

#### **Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Sturm, T. (2020). (Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen: eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl "Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien". In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 329-340). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70914>

#### **Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### **Terms of use:**

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

## (Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen.

Eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl „Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien“

Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl beanspruchen mit ihrem komplexen und in mehrfacher Hinsicht sehr interessanten Beitrag, die Erweiterung des Begriffsinventars der Dokumentarischen Methode um einen Interaktionsmodus und um gesprächsanalytische Kategorien zur Beschreibung der Diskursorganisation. Ihre Überlegungen entfalten sie mit Blick auf von ihnen als pädagogisch bezeichnete Interaktionen, die sich entlang ihrer Perspektive gegenüber Gruppendiskussionen dadurch auszeichnen, dass sie „nicht selbstläufig“<sup>1</sup> sind und von Akteur\*innen hervorgebracht werden, die durch den organisatorischen Zusammenhang, in dem die Interaktionen stattfinden, bedingte soziale Rollen innehaben, die in einem asymmetrischen Verhältnis zueinander stehen. Die Autor\*innen begründen die Notwendigkeit der Erweiterung der Analyseketegorien der Dokumentarischen Methode durch Verweis auf die, mit der skizzierten organisatorischen Kontextuierung einhergehenden, spezifischen Relation kommunikativen und konjunktiven Wissens. Dieses sehen sie – im Vergleich zu selbstläufigen Interaktionen – ebenso wie die Genese der Schüler\*innenhabitus wesentlich

1 Alle nicht genauer spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Artikel von Asbrand, Martens und Nohl i. d. B.

durch kommunikative Formen geprägt. Vor diesem Hintergrund schlagen sie eine Erweiterung der exkludierenden Interaktionsmodi um einen Komplementären vor und eine Form der Differenzierung der Kategorien zur Beschreibung des Diskurses unter Bezugnahme auf die Konversationsanalyse. Die aufgeworfenen und an Beispielen illustrierten Erweiterungen greifen dabei v. a. schul- und unterrichtspädagogische Arbeiten auf und versuchen diese mit den soziologisch fundierten, meta-theoretischen Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie zu verbinden. Diese, von den Autor\*innen als gegenstands- und grundlagentheoretische Fundierung verstandenen Erweiterungen beziehen sich v. a. auf videografisch erhobene Daten pädagogischer Interaktionen. Mit anderen Worten, die skizzierten Überlegungen greifen zwei Formen von Unterschieden auf: zum einen die zwischen Daten proponierter Performanz (wie sie in Gruppendiskussionen und Interviews hervorgebracht werden) und performativer Performanz (wie es in videografischem Datenmaterial vorliegt); zum anderen zwischen habituellen Praxen und Milieus, die im Rahmen von Organisationen emergieren, und solchen, die außerhalb hervorgebracht werden. Die letztgenannte Differenz sehen die Autor\*innen in der spezifischen Relation zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen, das sich zugunsten des erstgenannten ‚verschiebt‘. Einen Bezug zu den jüngeren Arbeiten Ralf Bohnsacks u. a. 2017, Kap. 2.9.1f ; 2020, Kap. 4), in denen er das Verhältnis beider Wissensformen grundsätzlich als „notorische Diskrepanz“ beschreibt, stellen sie nicht her. Die nachfolgenden Ausführungen greifen genau diese auf und blicken aus dieser Perspektive kritisch-fragend auf die Ausarbeitungen der drei Autor\*innen.

Ohne den Anspruch erheben zu wollen, den Artikel und seine Bedeutung für die Videografie gestützte dokumentarische Erziehungs- und Bildungsforschung in vollem Umfang diskutieren zu können, soll die Auseinandersetzung hier entlang dreier ausgewählter Aspekte erfolgen: dem aufgerufenen Verständnis pädagogischer Interaktionen, der Kategorie des komplementären Interaktionsmodus und der aufgeworfenen Möglichkeiten der Rekonstruktion dieser mittels der konversationsanalytischen Erweiterung. Die Ausführungen der Autor\*innen bauen auf der Prämisse auf, dass Unterricht „einen für Lehrer\*innen und Schüler\*innen jeweils anderen Erfahrungsraum“ darstellt. Die drei hier fokussierten Gesichtspunkte sind in dem Beitrag – und so wird auch in den nachfolgenden Ausführungen vorgegangen – miteinander verbunden; sie werden aber zunächst für sich betrachtet und befragt. Dies erfolgt auf die schulischen Ausführungen fokussiert, da die Autor\*innen an ihnen ihre Erweiterungen einführen. Das Vorgehen ist entsprechend daran ausgerichtet, in den von den Autor\*innen gewünschten Diskurs zu den vorgeschlagenen „gegenstands- und grundlagentheoretischen“ Überlegungen einzusteigen.

## 1. Pädagogische Interaktionen

Pädagogische Interaktionen ist ein zentraler resp. der zentrale Begriff des Aufsatzes. Unter pädagogischen Interaktionen verstehen die Autor\*innen Interaktionen, die von Akteur\*innen unterschiedlicher sozialer Rollen gestaltet werden und sich auf Lehren bzw. Unterrichten und Erziehen beziehen. Unterrichtliche und Erziehungspraxen stellen den Überlegungen gemäß konjunktive Wissensbestände dar, die in der interaktiven Praxis entstehen und von den Akteur\*innen ebenso wie gesellschaftliche konjunktive Erfahrungsräume, exemplarisch werden geschlechts- und milieuspezifische Erfahrungen genannt, hervorgebracht und geteilt werden. Darüber hinaus verfügen die beteiligten Akteur\*innengruppen – in der Schule z. B. Lehrer\*innen und Schüler\*innen – über nicht-geteilte Erfahrungen, zu denen professions-spezifische aufseiten der Pädagog\*innen und peerkulturelle aufseiten der Schüler\*innen bzw. in der Kindertagesstätte Kita-Kinder zählen. Auch diese Erfahrungen werden unterrichtlich bzw. im Erziehungskontext hervorgebracht und aktualisiert, unterscheiden sich aber voneinander. Kommunikatives und konjunktives Wissen verstehen sie in Anlehnung an Mannheim in pädagogischen Interaktionen zunächst „auf komplexe Weise überlagert und aufeinander bezogen“ und zugleich betrachten die Autor\*innen pädagogische Interaktionen als grundsätzlich „asymmetrisch“ und „nicht-selbstläufig“. In den illustrierenden Beispielen des Aufsatzes liegt das zentrale Erkenntnisinteresse dann auf den unterschiedlichen, rollenbezogenen Orientierungen der Beteiligten sowie deren Komplementarität. Mit anderen Worten, es stehen die gruppenspezifischen Habitus resp. Handlungspraxen im Fokus des Erkenntnisinteresses und die Frage nach deren Komplementarität. Für den Unterricht heben die Autor\*innen dabei die „Vermittlung von Wissen und Können“ als zentral heraus.

Die Überlegungen lassen m. E. offen, wie die Vermittlung von Wissen und Können in Relation zur Konstruktion resp. Bewertung von Leistung(sdifferenz) durch bzw. in der Schule steht. Die Reflexion dieses Verhältnisses geht, folgt man Bohnsack (2017, 2020), der in Anlehnung an Niklas Luhmann (1978) Schule als „People Processing Organization“ versteht, davon aus, dass in ihnen über „Identität und Biografie der Klientel entschieden wird“ (Bohnsack 2020, S. 25). Dies erfolgt mittels handlungsbezogener Normen, die ihrerseits fachliche Expertise und verfahrensbezogene Normen integrieren und als Erwartungserwartungen an die Klientel fungieren. Sie stehen in einem Spannungsverhältnis zur interaktiven Praxis mit der Klientel, deren Bewältigung als konstituierende Rahmung bezeichnet wird (u. a. Bohnsack 2020, Kap. 4, 2017, Kap. 4.5.4). Diese ist grundlegend eine Fremdrahmung und stellt die organisationale Variante des Orientierungsrah-

mens im weiteren Sinne dar. Sie wird explizit, überwiegend aber implizit, von den Akteur\*innen bearbeitet resp. reflektiert. Insoweit Orientierungsrahmen im weiteren Sinne resp. konstituierende Rahmungen auf der Grundlage eines kollektiven Gedächtnisses auf Dauer gestellt werden und eine Interaktionsgeschichte konstituieren, spricht Bohnsack von interaktiven konjunktiven Erfahrungsräumen. Bezogen auf Schule und Unterricht gilt dies, dieser Diskurslinie folgend, gleichermaßen für die interaktive Praxis zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen. Die Perspektive weist entsprechend über die Ausführungen von Asbrand, Nohl und Martens hinaus, die die unterrichtlichen Interaktionen v. a. für die Schüler\*innen wesentlich als fremdbestimmt beschreiben. Die Autor\*innen beschreiben ein Verständnis von konjunktivem Erfahrungsraum, das – den Ausführungen Bohnsacks folgend – als *gesellschaftliche* Erfahrungsräume beschrieben werden kann, während sie auf der *interaktiven* Ebene keine konjunktiven Erfahrungen sehen.

Folgt man der von Bohnsack (2017) aufgemachten Diskurskurslinie der Praxeologischen Wissenssoziologie, lassen sich auch Kindertagesstätten zu den People Processing Organizations zählen, da in ihnen Erziehungsnormen leitend sind und aufgerufen werden. Zugleich wären die über diese formale Gleichheit hinausgehenden Unterschiede gegenüber Schulen zu spezifizieren. So wären Unterschiede zwischen der Erst-Codierung in Kita und Schule theoretisch zu konkretisieren und empirisch zu rekonstruieren, indem Homologien und Differenzen der Praxen innerhalb der Organisationen herausgearbeitet werden. Die Autor\*innen greifen in ihren Ausführungen diese Diskurslinie der Praxeologischen Wissenssoziologie mit Bezug auf (pädagogische) Organisationen nicht auf, sondern beziehen sich v. a. auf empirisch generierte schulpädagogische Erkenntnisse, die ausweisen, dass Interaktionen in unterrichtlichen Kontexten asymmetrisch sind und sich grundlegend von selbstläufigen Gesprächen unterscheiden – wobei unklar bleibt, wie die Selbstläufigkeit genau definiert wird. In der Dokumentarischen Methode werden hierunter üblicherweise Diskurs- und Interaktionsverläufe verstanden, die nicht oder nur gering durch die Forschenden strukturiert werden (vgl. u. a. Bohnsack 2014, S. 34, 43, 226). Weiter lässt sich fragen, ob und inwiefern die von den Autor\*innen konstatierte mangelnde Selbstläufigkeit pädagogischer Interaktionen auch Ausdruck unterschiedlichen Datenmaterials darstellt: Während Gruppendiskussionen proponierte Performanz betrachten, eröffnet videografisches Datenmaterial den Zugang zu performativer Performanz (vgl. Martens und Wittek, 2019).

Die oben formulierte Kritik, dass pädagogische Interaktionen von den Autor\*innen im Kontext von Schule und Unterricht v. a. als Vermittlung von Wissen und Können verstanden werden, während die Bewertung auf der Ebene der sozialen Rolle nicht vergleichbar aufgegriffen wird, ließe sich mit

dem Bezug auf die von den Autor\*innen herangezogenen Erkenntnisse des schulpädagogischen Diskurses bearbeiten, die Bewertungen resp. Evaluationen als zentrales Merkmal unterrichtlicher Interaktionen beschreiben. Die aufgerufenen theoretischen Bezüge der Schulpädagogik verbleiben in dem aufgemachten Verständnis pädagogischer Interaktionen jedoch auf der Ebene der Interaktionen, ohne sie in Relation zu den sozialen Rollen und der jeweiligen habituellen Auseinandersetzung mit den Normen der Organisation zu diskutieren. Hiermit zusammenhängend wäre die begriffliche Wahl pädagogischer Interaktionen zu hinterfragen, die – mit Bezug auf Nohl (2018) – zwar als Zumutung gegenüber den Zu-Erziehenden resp. den Zu-Belehrenden verstanden wird, jedoch insofern einseitig bleibt, als die Folgen bei einer Distanzierung gegenüber der Zumutung und/oder der Nicht-Erfüllung der Erwartungsnormen durch die Zu-Erziehenden nicht thematisiert werden und damit die Zumutung in gewisser Hinsicht einseitig und in ihren Konsequenzen für die Konstitution der Interaktion unbeleuchtet bleibt.

## 2 Komplementärer Interaktionsmodus

Auf den vorangegangenen Überlegungen aufbauend, dass pädagogische Interaktionen grundsätzlich asymmetrisch strukturiert sind und sie sich grundsätzlich von selbstläufigen Gesprächen unterscheiden, sowie unter Verweis auf eigene empirische Rekonstruktionen unterrichtlicher Praxen, die zeigen, dass der exkludierende Interaktionsmodus nicht ausreicht, um Erziehungspraxen zu beschreiben, begründen die Autor\*innen den Vorschlag der Erweiterung exkludierender Modi um den komplementären Modus. Dieser ermöglicht es, Interaktionen zu beschreiben, die trotz ihrer exkludierenden Prägung aufrechterhalten – statt abgebrochen – werden. Dies begründen sie weiter damit, dass die Akteur\*innen neben gemeinsamen auch unterschiedliche Orientierungen in die Interaktion einbringen, die divergent sind und sich in einer spezifischen, komplementären Passung zueinander befinden. Diesen Überlegungen folgend ziehen die Autor\*innen die Kategorien zur Beschreibung der Interaktionszüge bzw. Diskursorganisation heran, die in der dokumentarischen Methode angewendet werden, Proposition, Elaboration und Konklusion, nehmen dabei aber Modifizierungen vor, um die Spezifika pädagogischer Praxen zu beschreiben; hierzu zählen *komplementäre Proposition* und *kommunikative Konklusion*. Diese Differenzierungen beziehen sich auf den ergänzten, komplementären Modus. Zugleich scheint – den Ausführungen folgend – bereits gesetzt, dass unterrichtliche Interaktionen aufgrund der „Asymmetrie und Hierarchie“, die mit der Rolle der Lehrperson einhergehen, grundsätzlich komplementär sind. Dieser Lesart folgend, würde der komplementäre Modus eine Setzung sein und nicht eine Kategorie, die zur

Beschreibung des empirisch rekonstruierten Interaktionsverlaufs herangezogen wird. Dieses Verständnis zeigt sich auch in der Bestimmung des Begriffs der Komplementarität, die Martens und Asbrand (2017) mit Bezug auf Luhmann vornehmen, der diesen Begriff jedoch eindeutig der Rollenebene zuordnet (Luhmann 2002, S. 108: „komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur“) und von den Handlungsroutrinen auf der Ebene des Interaktionssystems unterscheidet (vgl. auch Bohnsack 2020, S. 47 ff.). Bei Martens und Asbrand (2017, S. 84) wird aus der Rollen- eine „Rahmenkomplementarität“. Unklar bleibt in den weiteren Ausführungen, ob ein komplementärer Modus für pädagogische Interaktionen als vorgängig gesetzt oder als Ergebnis der Rekonstruktion konkreter Praxen gesehen wird. Die Ausführungen legen nahe, dass ersteres der Fall ist. Ohne infrage stellen zu wollen, dass die sich in organisatorischen Zusammenhängen in sozialen Rollen begegnenden Akteur\*innen unterschiedliche milieuspezifische Erfahrungen in die gemeinsame Praxis einbringen, brähe eine solche Setzung, dass dies grundsätzlich komplementär erfolgt, m. E. mit der Offenheit empirischer Rekonstruktionspraxen; da vor der Betrachtung des empirischen Datums bereits der Interaktionsmodus als komplementär gesehen und folglich ein inklusiver Modus gar nicht mehr rekonstruiert werden könnte. Die Annahme, dass pädagogische Interaktionen grundsätzlich in einem komplementären Modus erfolgen, findet sich in den theoretischen Ausführungen, v. a. durch den Bezug zu nicht-selbstläufigen Gesprächen sowie der damit verbundenen „turn-Organisation“, die im Anschluss an eigene empirische Rekonstruktionen generiert wurden. Der Modus, so führen die Autor\*innen aus, bezieht sich auf den Orientierungsrahmen und die Interaktionsmodi. Offen bleibt hier, wie mit Rekonstruktionen von Orientierungsrahmen umgegangen wird, in denen sich andere als komplementäre bzw. grundsätzlicher exkludierende Modi dokumentieren. In den Ausführungen wird die Praxis von den Autor\*innen einzeln für die Akteur\*innen resp. sozialen Rollen rekonstruiert: Der unterrichtliche Habitus der Lehrperson, die sich mit einer Proposition in Form einer Frage an die Schüler\*innen wendet, wird zunächst unabhängig von den (Orientierungen der) Schüler\*innen rekonstruiert. So werden deren Meldungen, die auf ihre Frage folgen, nicht als körperliche vollzogene Elaborationen der Proposition beschrieben, sondern als komplementäre Proposition. Wenngleich durch die Charakterisierung der Proposition als komplementär angedeutet ist, dass eine Relation zu der Äußerung der Lehrperson besteht, weicht die Beschreibung von denen der Dokumentarischen Methode ab, indem bereits durch die verwendete Kategorie gesetzt wird, dass es keine geteilte Orientierung geben kann. In den weiteren Ausführungen ist es dann die Lehrperson selbst, die ihre Proposition elaboriert, indem sie eine Schülerin direkt auffordert, die Frage zu beantworten – auch hier sehe ich einen Bruch gegenüber der Be-

trachtung einer kollektiv hervorgebrachten unterrichtlichen Praxis. Dass die Schülerin der Aufforderung der Lehrerin nachkommt, wird dann als Elaboration der komplementären Proposition ihrer Mitschüler\*innen beschrieben – der Interaktionszug der Lehrerin scheint davon gelöst. Die Antwort der Lehrerin auf die Äußerung der Schüler\*in wird weiter als Evaluation beschrieben – und entspricht damit der vonseiten der Schulpädagogik beschriebenen dreischrittigen Interaktionsfolge bestehend aus Frage, Antwort und Evaluation –, der Aspekt der Evaluation kann dabei als Ausdruck schulischer Leistungsbewertung betrachtet werden. Hier stellt sich mir die Frage, welche Kategorien primär der Beschreibung zugrunde liegen, diejenigen der als schulpädagogisch bezeichneten Perspektive, die den sequenziellen Dreischritt deduktiv an das Material anlegt, oder diejenigen der rekonstruktiven Herangehensweise der Dokumentarischen Methode?

Das, was als komplementär beschrieben wird, bezieht sich auf das *Wie* der unterrichtlichen Anteile des Habitus, die – so die vorangegangenen Ausführungen – von den beteiligten Akteur\*innen nicht geteilt werden. Die Unterrichtsvideografien werden entsprechend als Datensatz herangezogen, um unterschiedliche Habitus zu rekonstruieren, die unterrichtlich hervorgebracht werden und dabei gelöst werden von der Kategorie bzw. der Möglichkeit einer gemeinsamen, geteilten Praxis des Unterrichts, wie dies im Begriff des Unterrichtsmilieus (Wagner-Willi und Sturm, 2012) zum Ausdruck kommt. Letztgenanntes kann sich auch durch Rahmeninkongruenzen auszeichnen und ist entsprechend offener. Weiter wirft das im Aufsatz beschriebene Vorgehen die Frage auf, wie die Mehrdimensionalität habitualisierter Praxen gefasst und milieuspezifische Überlagerungen reflexiv einbezogen werden können.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und offenen Punkte möchte ich erneut den gewählten Begriff der pädagogischen Interaktionen problematisieren und so eine Verbindung zum vorherigen Abschnitt herstellen. In den Ausführungen geht es primär um die Rekonstruktion der (unterschiedlichen) Habitus der unterrichtlichen Akteur\*innen entlang ihrer sozialen Rollen, die diese zwar in die gemeinsame pädagogische Interaktion einspeisen, Asbrand, Martens und Nohl folgend, liegt das Erkenntnisinteresse aber v. a. auf den Unterschieden. Hier stellt sich mir die Frage, inwiefern dieses Verständnis von pädagogischer Interaktion dem Anspruch von Interaktion als Sequenz aufeinander bezugnehmender Bewegungen gerecht werden kann.

### **3 Turn-Taking: Erweiterung der Gesprächsanalysekategorien**

Die zweite Erweiterung, die Asbrand, Martens und Nohl in ihrem Aufsatz vorschlagen, stellt die Differenzierung der sequentiellen Interaktionsanalyse



entlang gesprächsanalytischer Kategorien dar, auf die im vorangegangenen Abschnitt schon eingegangen wurde. Die Erweiterung begründen sie ebenfalls mit der besonderen Interaktionssituation im institutionellen und organisatorischen Kontext von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Die zentralen Unterschiede gegenüber Interaktionen außerhalb pädagogischer Organisationen sehen die Autor\*innen darin, dass und wie die Turn-Vergabe erfolgt – dies schließt an den oben skizzierten Dreischritt aus Frage-Antwort-Evaluation an. Die Turn-Vergabe, also die Verteilung des Rederechts, liegt, so konstatieren sie, zunächst bei der Lehrperson. Sie unterscheiden dabei zwei Formen: initiiierende und konditionell relevanzierende Turns. Der erstgenannte fordert (hier einzelne Schüler\*innen) direkt auf, indem diese z. B. namentlich angesprochen werden. Diese Form verbinden die Autor\*innen mit der Möglichkeit, dass ein Nicht-Nachkommen dieser adressierten Proposition unter Umständen problematisiert werden kann. M. E. wird mit der Möglichkeit von Konsequenzen implizit ein Verständnis der Rollendifferenz aufgerufen, das über das benannte Ziel der Vermittlung von Können und Wissen hinausweist, und den Bereich der Bewertung der Klientel, also der Schüler\*innen, durch die Lehrpersonen, umfasst. In der zweiten Form von Turns wird nur nahegelegt, aber nicht mit vergleichbarem Nachdruck eingefordert, auf eine Äußerung zu antworten. Hier werden also graduell unterschiedliche Formen der Aufforderung zu einer Antwort unterschieden. Weitere Turnformen sind retrograd relevanzierender Turn, selbstselektiver und selbstinitiiierender Turn und fremdinitiiert Turn.

In der exemplarischen Anwendung der Kategorien werden die Äußerungen der einzelnen Akteur\*innen doppelt codiert bzw. kategorisiert. So wird die Äußerung der Lehrerin, zum einen, da sie auf eine fragende Adressierung einer Schülerin antwortet, als konditionelle Relevanzierung bezeichnet und ihr differenzierender Gehalt zugleich als retrograd relevanzierender Turn beschrieben, da sie eine (positive) Evaluation der Äußerung der Schülerin vornimmt. Hier wird m. E. deutlich, dass die Interpretation primär entlang der aus der Schulpädagogik stammenden Kategorisierung und Begriffsbildung erfolgt; dies zeigt sich v. a. darin, dass der Beitrag der Schülerin rückwirkend als durch die Lehrperson bestärkt beschrieben wird.

Eine andere Betrachtungsmöglichkeit wäre, die unterrichtlichen Interaktionen in ihrer Relation zu den Normen der sachlich-fachlichen Bezüge bzw. Aushandlungen einerseits und den Normen und Erwartungen an die sozialen Rollen andererseits sowie deren Verwobenheit zu betrachten – die Diskurslinie der Praxeologischen Wissenssoziologie von Ralf Bohnsack (v. a. 2017, 2020), die eine solche Perspektive eröffnet, wird aber bei Asbrand, Martens und Nohl nur marginal aufgegriffen und diskutiert. Die Diskrepanz der Perspektiven lässt sich an dem im Aufsatz aufgerufenen Beispiel illustrieren:

Die Schülerin elaboriert die Proposition der Lehrerin, indem sie antwortet und zwar in Form einer sach- und gegenstandsbezogenen Antwort auf deren Frage sowie ihre namentliche Adressierung. Die Antwort ist leise und sehr kurz, dies könnte (das wäre empirisch weiter zu prüfen) als Ausdruck einer inhaltlichen Unsicherheit der Schülerin gelesen werden; eine solche stünde in Relation zur möglichen De/Gradierung ihrer Antwort durch die Lehrerin. Die Lehrerin konkludiert dann rituell, indem sie die Äußerung als richtig markiert und zugleich die Bewertung „sehr gut“ ausspricht. Diese erfolgt entlang der Logik eines „*sachbezogenen und reibungslosen Unterrichtsablaufs*“ (Wagner 2020, S. 100; H. i. O.), dem sowohl die Lehrerin als auch die Schülerin folgen. In der vorgeschlagenen Lesart lässt sich also eine homologe Orientierung in Bezug auf die unterrichtlichen Interaktionen herausarbeiten, deren Routine sich in den folgenden Gesprächsbeispielen aus meiner Sicht gleichsam dokumentiert. Die ausschließlich vonseiten der Lehrerin als erwartungskonform bewerteten Antworten der Schüler\*innen in dem Beispiel werden als gut bzw. sehr gut gewertet und dies wird unmittelbar mit der Person der Schüler\*innen, die die Äußerungen tätigen, verbunden. Sowohl Unsicherheit als auch Bewertung bzw. bewertet werden sind dabei in Relation zu der den Unterricht konstituierenden Rahmung – die maßgeblich in eben dieser Bewertung liegt – zu betrachten, die von den Akteur\*innen habituell und reflexiv im Sinne eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne bearbeitet wird. Das unterrichtliche Interaktionssystem wäre im Anschluss an diese Diskurslinie der Praxeologischen Wissenssoziologie als inkludierend zu beschreiben, da die Orientierungen der Organisation des Diskurses von den Beteiligten performativ geteilt werden. Dies stellt nicht in Frage, dass die Akteur\*innen sich in unterschiedlichen Rollen begegnen, relationiert die unterschiedlichen Logiken jedoch anders.

## 4 Resümee und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Autor\*innen versuchen, Gesprächskategorien aus drei unterschiedlichen Diskursen miteinander zu verbinden – der Praxeologischen Wissenssoziologie, der Schulpädagogik und der Gesprächsanalyse – mit dem Ziel pädagogische Interaktionen und Habitus in Schule und Kita differenzierter beschreiben zu können, als dies mit einem der Ansätze alleine möglich wäre. Als zentrale Grundlage wählen die Autor\*innen dabei die Praxeologische Wissenssoziologie, die sie kategorial erweitern. M. E. wäre weiter zu diskutieren, ob und wie die vorgeschlagenen erweiternden Differenzierungen und Ergänzungen an diese anschlussfähig sind und inwiefern sie möglicherweise – und dies zeichnet sich, wie dargelegt, in mancher Hinsicht ab – im Widerspruch dazu stehen; auch lassen

sich die illustrierenden Rekonstruktionen daraufhin hinterfragen, ob die Grundannahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie oder die der anderen Theorien die primären Bezüge darstellen – die ihrerseits erweitert werden. Zukünftige Ansatzpunkte für diese Diskussion können und sollten sowohl theoretischer als auch empirischer Art sein. Eine Ansatzmöglichkeit böte der Vergleich von Schule und Kita als zwei People Processing Organizations, die sich neben vergleichbaren Erwartungen und sozialen Rollenerwartungen auch durch Unterschiede in den Rahmenbedingungen und damit verbundenen formalisierten Rollenerwartungen auszeichnen. Eine Reduktion von pädagogischen Interaktionen auf die Vermittlung von Wissen und Können im schulisch-unterrichtlichen Kontext erscheint mir an dieser Stelle dabei zu kurz zu greifen, dies legen nicht nur der Diskurs der Praxeologischen Wissenssoziologie, sondern auch die schulpädagogisch aufgerufenen Bezüge nahe. Empirisch wäre dem nachzugehen, indem am Beispiel Schule, kontrastierend zu den Beispielen innerhalb des schulischen Unterrichts, Sequenzen in den Blick genommen werden, in denen die Bewertung der Lehrperson nicht ausschließlich positiv ausfällt sowie solche unterrichtlichen Situationen, die sowohl von der räumlichen als auch Interaktionsstruktur her weniger zentriert auf die Lehrperson ausgerichtet sind, z. B. Gruppenarbeitsphasen der Schüler\*innen. Anknüpfungspunkte bieten weiter die Arbeiten zum Krippenalltag von Iris Nentwig-Gesemann und Katharina Nicolai (2015) sowie für den (fach)-unterrichtlichen Bereich von Benjamin Wagener (2020). Zentrales Anliegen der Replik ist es, den „work in progress“, den die Autor\*innen in ihrem Aufsatz beschreiben, durch kritische Nachfragen weiter anzuregen. Hierüber auch zukünftig in einen konstruktiven Dialog zu kommen, ist Anliegen dieser Ausführungen.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich/utb.
- Luhmann, N. (1978). Erleben und Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen* (S. 235-253). München: Fink.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), S. 72-90.
- Martens, M., & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. (2015). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 45-72). Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), S. 121-138.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).
- Wagner-Willi, M., & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *inklusion online*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32>. Zugegriffen: 06.10.2020.

